UNIVERSITY OF ALBERTA LIBRARY
0 1620 0997 8295

Une lecture, mille et une réflexions

Cahier de réflexion
sur le processus de lecture

Alberta
EDUCATION
Direction de l'éducation française

372.4
L43
1998
c.3

BSJ
SPECCOLL

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

AUTORISÉ PAR LE MINISTÈRE

Une lecture, mille et une réflexions

Cahier de réflexion
sur le processus de lecture

Juin 1998

Alberta
EDUCATION
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
Direction de l'éducation française.
Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture

ISBN 0-7785-0282-1

1. Lecture.
2. Lecture — Compréhension.
3. Livres et lectures.
I. Titre.

LB1050.A333 1998 372.4

Remarque : Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

© 1998, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton, Alberta T5K 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise du Learning Resources Distributing Centre, 12360 - 142e Rue, Edmonton, Alberta, T5L 4X9, téléphone : (403) 427-2767, télécopieur : (403) 422-9750, Internet : <http://ednet.edc.gov.ab.ca/lrdc>

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce cahier de réflexion, ou certains extraits, à des fins éducatives et sur une base non lucrative.

REMERCIEMENTS

Ce cahier de réflexion est le résultat d'un travail qui a mis à profit les expériences et les compétences des personnes suivantes :

Équipe d'élaboration de la *Direction de l'éducation française* :

Nicole Lamarre	administratrice de programmes
Jacinthe Lavoie	conceptrice de programmes
Marie Lavoie	conceptrice de programmes

Comité consultatif :

Adèle Amyotte	enseignante, *École Maurice-Lavallée*, Conseil scolaire régional du Centre-Nord N° 4
Gilbert Guimont	enseignant, *École Marie-Poburan*, Greater St.Albert Catholic Region No. 29
Hélène Landry	conseillère pédagogique, *Conseil scolaire régional du Centre-Nord N° 4*
Gérard Lavigne	spécialiste en évaluation, *Student Evaluation Branch*
Alain Nogue	directeur adjoint de la *Direction de l'éducation française*
Vivianne Robertson	enseignante, *École Ste-Marguerite D'Youville*, Greater St.Albert Catholic Region No. 29
Michelle Tardif	coordonnatrice des services pour les besoins spéciaux, *Conseil scolaire régional du Centre-Nord N° 4* et conceptrice de programmes en adaptation scolaire, *Direction de l'éducation française*

Équipe de production de la *Direction de l'éducation française* :

Charles Adam	illustrations
Louise Chady	coordination
Shane Chen	conception graphique
Marthe Corbeil	traitement de texte
Nancy Duchesneau	traitement de texte
Jocelyne Bélanger	révision
Marie-José Knutton	révision

Cette publication est destinée au(x) :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	
Parents	
Grand public	
Conseillers pédagogiques	✓

BIBLIOTHÈQUE
FACULTÉ SAINT-JEAN

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements ii
Index 2
Introduction 4
Organisation du cahier 5

Première section : La préparation 7
Motivation à l'apprentissage 8
Activation des connaissances antérieures 9
Exploration du processus de lecture 10

Deuxième section : La réalisation 15
Réalisation 16
Modelage 17
- La planification d'une lecture 19
  - Illustration de la planification d'une lecture 20
- La gestion d'une lecture 23
  - Illustration de la gestion d'une lecture 24
- L'évaluation d'une lecture 26
  - Illustration de l'évaluation d'une lecture 27

Synthèse des trois étapes d'un projet de lecture 30
Synthèse du processus de lecture 33

Troisième section : L'intégration 35
Transfert des connaissances 36
- La planification de l'objet d'apprentissage 37
- La planification de la démarche d'apprentissage 38

Conclusion 41
Bibliographie 42
Annexes 43

Une lecture, mille et une réflexions

INDEX

Liste des activités, des annexes et des encadrés pédagogiques

LISTE DES ACTIVITÉS PRÉSENTÉES DANS CE CAHIER

PAGE

PREMIÈRE SECTION

8 **1re activité** : Précision de vos attentes par rapport à ce cahier de réflexion.

9 **2e activité** : Réflexion personnelle sur ce qu'est la lecture.

10 **3e activité** : Lecture et prise de conscience des stratégies utilisées lors d'un projet de lecture.

DEUXIÈME SECTION

31 **4e activité** : Réflexion sur les étapes d'un projet de lecture.

33 **5e activité** : Élaboration d'un processus de lecture adapté aux élèves.

TROISIÈME SECTION

36 **6e activité** : Planification de l'objet et de la démarche d'apprentissage.

LISTE DES ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

La motivation à l'apprentissage 8
L'activation des connaissances antérieures 9
La métacognition 10
Les liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures 11
La validation des connaissances 16
Le modelage 17
La planification d'une lecture 19
La gestion d'une lecture 23
L'évaluation d'une lecture 26
L'organisation des connaissances 30
Les trois temps de la démarche d'apprentissage . 36

LISTE DES ANNEXES

ACTIVITÉ FACULTATIVE

1. Réflexion sur le thème de la motivation scolaire 44

TABLEAUX

2. Stratégies de planification (programme francophone) 48
3. Stratégies de gestion (programme francophone) 50
4. Stratégies d'évaluation (programme francophone) 52
5. Stratégies de planification (programme d'immersion) 53
6. Stratégies de gestion (programme d'immersion) 55
7. Stratégies d'évaluation (programme d'immersion) 57
8. Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage illustrée dans ce cahier 58
9. Principes d'apprentissage des programmes de français/French language arts (FLA) 61

Devenir un professionnel de l'intervention suppose (...) que nous puissions imaginer, puis élaborer et mettre en place des conditions facilitantes, parce que nous devrions savoir, dans toutes les circonstances, quoi, quand, comment, pourquoi et pour quoi faire ce qu'il nous faut faire de sorte qu'il y ait véritable cognition. (Noiseux, 1997)

INTRODUCTION

Ce cahier de réflexion sur le processus de lecture vise à :

- vous rendre davantage conscient des stratégies que vous mettez en œuvre pour réaliser vos projets de lecture personnels;
- vous permettre de vous approprier les stratégies de lecture ciblées dans les programmes de français/French language arts de 1998;
- vous amener à intégrer des stratégies de lecture dans un processus de lecture;
- vous aider à mieux cerner les besoins de vos élèves par rapport à la lecture;
- vous donner l'occasion de jeter un regard nouveau sur vos pratiques pédagogiques.

Pour y parvenir, nous vous invitons à vivre une démarche d'apprentissage reflétant la vision des nouveaux programmes de français/French language arts. Cette démarche est basée sur les principes d'apprentissage présentés dans l'annexe 9.

Nous espérons que cette expérience vous permettra de mieux comprendre l'objet d'apprentissage, soit la lecture, et d'aller encore plus loin dans la dynamique apprentissage/enseignement.

Bonne réflexion!

ORGANISATION DU CAHIER

Nous vous suggérons de feuilleter ce cahier dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en page. Vous allez remarquer qu'on y trouve trois sections, dans lesquelles on fait vivre les trois temps de la démarche d'apprentissage (voir table des matières).

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche. Il est important de faire les activités dans l'ordre pour bien vous approprier le processus de lecture et la démarche d'apprentissage. Toutefois, c'est à vous d'établir vos modalités de travail. Vous pouvez compléter ce cahier en une seule fois ou par étapes, selon votre façon de faire ou selon le temps dont vous disposez.

Dans ce cahier, certaines pages présentent un long trait vertical gris. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous retrouverez au fil des pages divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français et de French language arts.

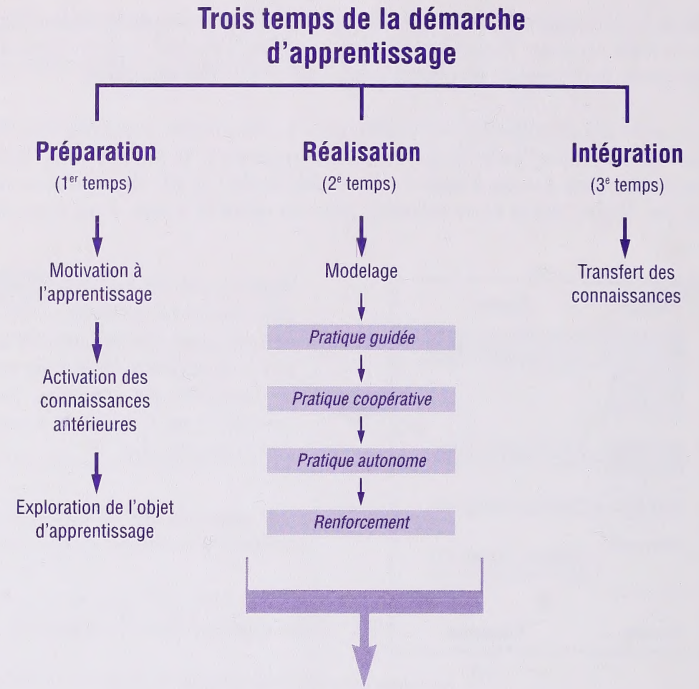
Implication pédagogique :
L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Mise en application

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche au bas de la page servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

Ce cahier est divisé en trois sections qui correspondent aux **trois temps de la démarche d'apprentissage**.



Nous ne traiterons pas de ces quatre dernières pratiques pédagogiques de façon directe dans le présent cahier afin de limiter le volume du document. Toutefois, vous trouverez en annexe un tableau illustrant chacune de ces pratiques.

Pour une meilleure appropriation de toute stratégie ou de tout processus, il est utile à l'apprenant de vivre toutes ces pratiques. Il faut, de préférence, les inclure dans la dynamique enseignement/apprentissage.

PREMIÈRE SECTION

PAGE	La préparation (1er temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration du processus de lecture

PAGE	La réalisation (2e temps)
17	• Modelage

PAGE	L'intégration (3e temps)
36	• Transfert des connaissances

Les réponses que vous donnerez dans ce cahier vous appartiennent. Plus vous serez fidèle à vous-même, plus votre cheminement vous sera profitable.

N'hésitez pas à écrire ce que vous pensez vraiment! Et fiez-vous à votre expérience. Et surtout, suivez votre propre rythme.

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce cahier de réflexion

Quand une personne a la chance de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche, à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à en anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de l'index, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler vos attentes par rapport au contenu de ce cahier.

   Au fur et à mesure que vous avancerez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur le processus de lecture. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce cahier**.

   Pistes de réflexion

2. Quelle(s) **difficulté(s)** rencontrée(s) dans votre **enseignement de la lecture** aimeriez-vous résoudre?

   Pistes de réflexion

2e activité

Réflexion personnelle sur ce qu'est la lecture

À partir du moment où vous avez pris conscience du rôle de la lecture dans les activités quotidiennes, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] pour être un lecteur efficace. Petit à petit, on apprend comment être un meilleur lecteur et on se donne les moyens pour le devenir. Et vous, comment vous voyez-vous comme lecteur? Quelles stratégies de lecture avez-vous acquises au fil des ans?

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir; et*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

Mise en application

Cette deuxième activité a pour but d'activer vos connaissances antérieures sur le processus de lecture et de faire le point sur vos compétences en tant que lecteur.

– Pensez aux moyens que vous avez utilisés pour donner un sens à ce que vous avez lu dans ce document jusqu'à maintenant. Identifiez les stratégies que vous avez utilisées en pensant à votre intention de lecture, à vos attentes par rapport à ce cahier et aux divers types de textes qu'on y retrouve.

– Dans l'espace ci-dessous, formulez à votre façon les stratégies que vous avez utilisées jusqu'à maintenant.

Pistes de réflexion

[1] Une stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre *efficacement* un objectif (Tardif, J., 1992).

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles et les relations qui existent entre ces réalités.

EXPLORATION DU PROCESSUS DE LECTURE

3e activité

Lecture et prise de conscience des stratégies utilisées lors d'un projet de lecture

Quand on lit, on ne prend pas toujours conscience de toutes les stratégies auxquelles on a recours pour mieux comprendre l'information, pour la retenir et pour rendre son temps de lecture efficace. Pourtant, tout au long d'une lecture, on ajuste sa façon de lire en fonction de ses besoins et de ses attentes. On s'assure de rendre sa lecture la plus rentable possible.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour que l'exécution d'une tâche d'apprentissage soit effective, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche et à la fin de la démarche, il effectue une évaluation systématique de la tâche réalisée.

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

Mise en application

Cette troisième activité sert, d'une part, à préciser le processus de lecture que vous suivez vous-même et, d'autre part, à explorer d'autres stratégies de lecture.

1. Nous vous invitons à lire un court texte d'information présenté à la page 12.

   – Imaginez que vous feuilletez une revue et que vous êtes attiré par un article intitulé « Cinq moyens pour vous aider à démarrer ». Vous décidez de le lire.

   – À partir d'un survol du texte à la page 12, précisez quels besoins ou quelles attentes vous voulez combler. Vous pouvez les résumer dans la case ci-dessous.

Pistes de réflexion

Attentes par rapport au texte

LES LIENS ENTRE LES NOUVELLES CONNAISSANCES ET LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Pour que l'objet d'apprentissage atteigne le statut de connaissances acquises, il faut que l'apprenant établisse des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures. C'est pour lui l'occasion, soit de confirmer ses connaissances, soit d'y ajouter de nouveaux éléments, soit de remettre en question ce qu'il sait déjà à la lumière de l'information reçue, ou encore de rejeter certaines connaissances qui s'avèrent erronées. La construction d'un savoir est en quelque sorte une négociation entre les acquis antérieurs et les nouvelles connaissances.

Implication pédagogique :

Dans sa planification, l'enseignant doit prévoir une série d'activités au cours desquelles les élèves pourront prendre conscience de ce qu'ils savent déjà et de mettre leurs savoirs en relation avec de nouvelles données. Il devra rendre les élèves conscients (métacognition) de l'importance de faire appel à ses connaissances pour aborder un nouvel apprentissage ou une nouvelle tâche.

Mise en application

2. Pour aller encore plus loin dans l'identification de vos stratégies de lecture, prenez le temps de compléter l'activité qui suit.

   – D'après vos expériences antérieures de lecture de courts articles de revue, pensez aux stratégies que vous appliquez en fonction de ce genre de lecture et bâtissez votre processus de lecture. Utilisez le tableau à la page 13.

Voici la démarche proposée pour compléter le tableau du processus de lecture :

- Dans la première colonne, vous notez les **stratégies que vous prévoyez** utiliser **avant**, **pendant** et **après la lecture**, tout en considérant votre intention de lecture et le type de texte à lire.

- Vous faites ensuite **la lecture du texte** à la page 12 en vous arrêtant au contenu bien sûr, mais surtout **en prenant conscience de ce qui se passe dans votre tête** tout au long de ce projet de lecture.

Note : Si vous aviez à travailler un tel texte avec vos élèves, il serait important d'activer leurs connaissances antérieures par rapport au contenu.

- APRÈS LA LECTURE du texte, vous cochez dans la deuxième colonne, les **stratégies** prévues que vous avez effectivement **utilisées** au cours de ce projet de lecture.

- Finalement, s'il y a d'**autres stratégies** que vous avez utilisées pour **rendre** votre démarche de lecture **plus efficace**, notez-les dans la troisième colonne.

Cinq moyens pour vous aider à démarrer

Si votre tendance à la procrastination dérange votre vie, que ce soit en vous empêchant de mener à bien vos projets ou en créant des conflits avec votre entourage, voyez-y! Si vous vivez dans l'angoisse parce que vous ne réglez pas vos affaires comme France, si vous faites de l'insomnie comme Marie parce que vous avez peur de ne pas terminer votre travail à temps, ou si, comme Olivier, vous avez déjà loupé une occasion d'emploi, le temps est peut-être venu de faire quelque chose. Alors, vous n'arrivez pas à passer à l'action et vous en souffrez? Essayez ce qui suit.

1. Soignez votre environnement

Dans un premier temps, il importe de se créer un environnement propice à l'action. Vous n'aimez pas faire le ménage? Faites jouer de la musique entraînante et dansez avec votre balai! Si vous êtes aux études ou travaillez à la maison, réservez-vous une pièce ou un coin qui y sera uniquement consacré. Vous pourrez plus facilement rendre cet espace agréable en l'organisant et en le décorant selon vos besoins et vos goûts. Un tas de papiers qui traînent ou une ambiance dépersonnalisée n'incitent pas beaucoup au travail!

2. Faites une liste

Selon les experts en gestion du temps, nous perdrions moins d'heures précieuses en ayant une idée claire du but que nous voulons atteindre, car chaque tâche, chaque activité est alors évaluée en fonction de cet objectif. Pour ne pas perdre votre temps en hésitations de toutes sortes, faites une liste détaillée des tâches que vous devez accomplir. Après avoir énuméré les choses à faire, classez-les par priorités. Par exemple, finissez d'abord votre rapport avant de téléphoner à une amie qui jase longtemps au téléphone et ne triez le courrier qu'après avoir rappelé votre client. En haut de votre liste, inscrivez les choses qui sont urgentes et importantes, en deuxième, celles qui sont urgentes mais pas importantes et à la fin, celles qui ne sont ni importantes ni urgentes. Attention, tout ne peut être à la fois urgent et important! Pour vous aider à faire la différence, posez-vous cette question fort simple « Qu'est-ce qui va dans le sens de mes priorités? »

3. Fonctionnez par étapes

Répartissez la tâche que vous devez effectuer en plusieurs étapes, et fixez-vous de courtes échéances pour les réaliser. Ainsi, vous vous sentirez moins débordée.

4. Récompensez-vous

Un autre bon moyen de corriger sa procrastination est de garder en mémoire les avantages que l'on retirera de s'acquitter d'une certaine obligation. Aller au garage n'est sans doute pas excitant, mais en vous imaginant sur la route des vacances au volant de votre auto qui roule comme un charme, vous verrez où est votre intérêt! De même, vous accomplirez vos exercices de conditionnement physique plus docilement si vous les faites une heure avant de regarder votre émission préférée, ce qui vous récompensera de votre effort!

5. Adoptez des routines

Dans certains cas, la routine peut être d'un bon secours. Bien qu'elle ait tendance à endormir toute créativité lorsqu'elle prend trop de place, elle peut en revanche vous aider à vous acquitter de certaines tâches : par exemple, pour éviter une accumulation déprimante de vaisselle sale quand vous cuisinez, plongez les bols et les ustensiles que vous utilisez dans l'eau savonneuse au fur et à mesure que vous en avez fini. Vous n'aurez alors plus d'autre choix que de les laver tout de suite!

Denise Sirois
L'Essentiel, avril 1998

MON PROCESSUS DE LECTURE

Ce tableau vous permettra de faire l'exploration des connaissances en rapport avec le processus de lecture.

Pistes de réflexion	Stratégies utilisées	Autres stratégies que vous avez utilisées pour rendre votre lecture plus efficace
CE QUE JE FAIS AVANT LA LECTURE	Si oui, cochez	
Pour bien planifier ma lecture, je...		
CE QUE JE FAIS PENDANT LA LECTURE		
Pour bien gérer ma lecture, je...		
CE QUE JE FAIS APRÈS LA LECTURE		
Pour bien évaluer ma démarche de lecture, je...		

3. Quelle conclusion tirez-vous de cette réflexion portant sur ce que vous faites lorsque vous lisez?

DEUXIÈME SECTION

PAGE	La préparation (1er temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration du processus de lecture

PAGE	La réalisation (2e temps)
17	• Modelage

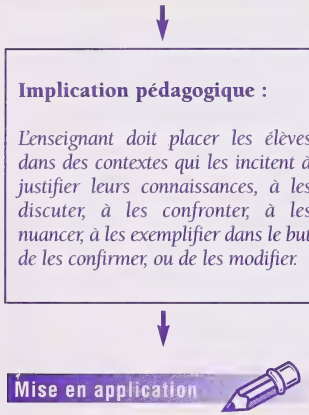
PAGE	L'intégration (3e temps)
36	• Transfert des connaissances

RÉALISATION

Dans cette deuxième section, vous allez poursuivre l'exploration du processus de lecture. Cette exploration vous permettra de valider vos connaissances (confirmer ou infirmer) et d'en découvrir (apprendre et comprendre) davantage sur les stratégies de lecture.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.



Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à justifier leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer, ou de les modifier.

Cette section a pour but :

- **de montrer ce qu'est un lecteur efficace,**
- **de situer vos connaissances et vos habiletés en lecture en les comparant à celles d'une lectrice efficace.**

Le moyen utilisé pour atteindre ce but est le modelage. Il sert à mettre en évidence le processus de lecture suivi par une lectrice efficace.

Qu'est-ce qu'un lecteur efficace?

Dans toute situation de communication, le lecteur efficace a accès à une banque de stratégies.

Le lecteur efficace sait faire un choix judicieux des stratégies selon la tâche proposée. Il peut faire des erreurs, mais il possède les moyens pour l'aider à trouver des pistes de solutions pour résoudre les difficultés rencontrées en lecture. Il met tout en œuvre pour trouver les meilleurs moyens de réaliser efficacement son projet de lecture.

Note *: Le modelage illustré aux pages 17 à 29 est centré autour du thème de la motivation scolaire. On vous invite à accompagner la lectrice efficace dans son processus de lecture. Le texte s'intitule : La motivation scolaire… faites-en votre affaire! Si, par intérêt, vous désirez lire ce texte en entier, avant d'aborder la section sur le modelage dans laquelle on ne présente que de courts extraits, vous trouverez ce texte accompagné d'une fiche d'activité facultative à l'annexe 1.*

MODELAGE

Vous allez maintenant observer l'expérience d'un **modelage** qu'une lectrice efficace a fait en suivant les **trois étapes** de tout projet de communication, soit la **planification**, la **gestion** et l'**évaluation**. Au cours de cette expérience, une lectrice efficace va mettre en évidence les stratégies qu'elle applique **avant**, **pendant** et **après** la lecture. Vous aurez l'occasion, à la fin de ce modelage, de revenir sur vos stratégies de lecture, de les valider et d'identifier de nouveaux éléments que vous pourrez ajouter à votre processus de lecture.

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'y identifier et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

Les prochaines pages sont conçues de manière à « visualiser » une expérience de modelage. Toutes les bulles présentées vont vous permettre d'entrer dans les pensées d'une lectrice efficace et ainsi de connaître son activité cognitive et métacognitive pendant son projet de lecture.

Pour mettre en évidence le deuxième temps de la démarche d'apprentissage, soit la réalisation, nous vous invitons à lire la mise en contexte de la situation de lecture suivante. Celle-ci situe une lectrice face à un projet de lecture.

Mise en contexte de la situation de lecture

Imaginez qu'une de vos collègues de travail est confrontée à de « gros cas » de démotivation scolaire dans sa salle de classe. Certains de ses élèves ne voient pas la nécessité de déployer tant d'efforts pour compléter les tâches exigées dans le cours de français. Après avoir tenté d'instaurer un système de punitions et de récompenses et après avoir adopté une attitude quelque peu indifférente face aux cas problèmes, votre collègue sent qu'elle ne peut désormais plus jouer à la police.

Elle a longtemps tenu ces élèves-là entièrement responsables de leur attitude désintéressée. Après quelque temps, elle a fini par se demander s'il n'y avait pas quelque chose qu'elle pourrait modifier dans son enseignement ou dans son rapport avec eux pour les motiver face aux tâches proposées.

Elle en a parlé à sa directrice. Pour l'appuyer dans sa démarche de réflexion-questionnement, sa directrice lui a proposé la lecture d'un texte qu'elle a découvert dans une revue pédagogique. Ce texte traite de la motivation scolaire. Sa directrice l'a également invitée à discuter avec elle des idées abordées dans ce texte.

Mise en application

Dans les pages qui suivent, votre collègue de travail vous parle de cette situation de lecture et de l'esprit dans lequel elle a abordé la tâche. Elle se disait qu'en plus de s'informer sur la motivation scolaire, elle serait plus en mesure d'intervenir adéquatement auprès de ses élèves démotivés si elle connaissait mieux ce qui la motivait à accomplir une tâche et ce qu'exigeait cette tâche.

Note : *Les trois étapes du projet de lecture sont présentées aux pages suivantes:*

- *Modelage de la planification d'une lecture, p. 19 à 22*
- *Modelage de la gestion d'une lecture, p. 23 à 25*
- *Modelage de l'évaluation d'une lecture, p. 26 à 29*

LA PLANIFICATION D'UNE LECTURE

Première étape du processus de lecture

Dans cette première étape d'un projet de lecture, celle de la planification, vous observerez des réflexions et des stratégies d'une lectrice efficace lorsqu'elle s'engage dans un projet de lecture. Vous verrez, dans des bulles, les questions que la lectrice se pose, sa manière de résoudre un problème, sa façon de tirer parti des facteurs positifs et de compenser l'impact des facteurs négatifs dans sa tâche de lecture. Vous remarquerez comment la lectrice efficace prend conscience des dimensions affectives et cognitives reliées à la tâche et comment elle les contrôle.

métacognition

modelage

LA PLANIFICATION D'UNE LECTURE

Dans la planification d'une lecture destinée à répondre à un besoin particulier, le lecteur efficace analyse la tâche pour optimiser ses chances de réussite. Il prend aussi le temps d'identifier les variantes affectives reliées à cette tâche ainsi que toutes les connaissances qu'il possède déjà et qui pourraient l'aider tout au long de son projet de lecture. Il fait également appel à son expérience de lecteur pour choisir les meilleurs moyens d'aborder une tâche.

Implication pédagogique :

L'enseignant doit faire en sorte que chaque projet de lecture inclut une phase de planification afin que l'élève soit disposé à lire et sente qu'il a déjà des bases sur lesquelles s'appuyer pour réussir la tâche. Ces bases sont sur le plan cognitif, des connaissances sur le sujet du texte, sur le type de texte, sur des stratégies déjà maîtrisées dans des situations de lecture similaires, en autres choses; et sur le plan affectif, ses dispositions face à la tâche. L'enseignant doit donc activer les connaissances antérieures des élèves sur tout ce qui entoure l'objet d'apprentissage et la tâche.

Mise en application

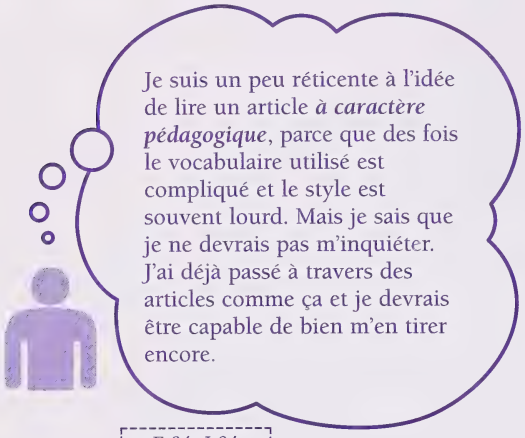
Illustration de la planification d'une lecture

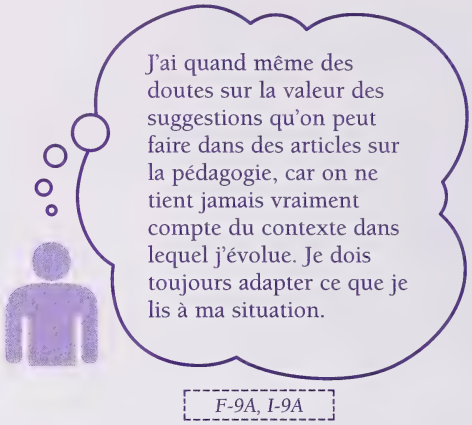
Les trois pages qui suivent illustrent le modelage de la planification d'une lecture.

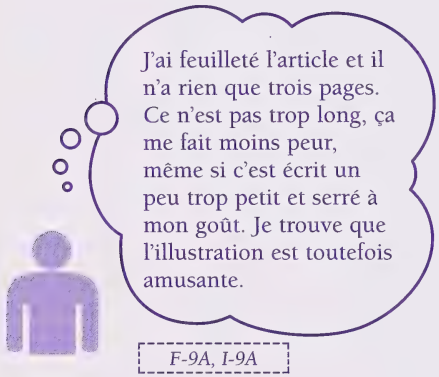
Lorsque j'ai un nouveau texte devant moi, je me réfère à mes expériences précédentes et au but que je poursuis pour analyser la tâche.

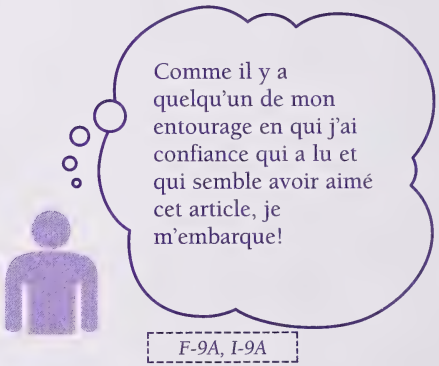
La dimension affective

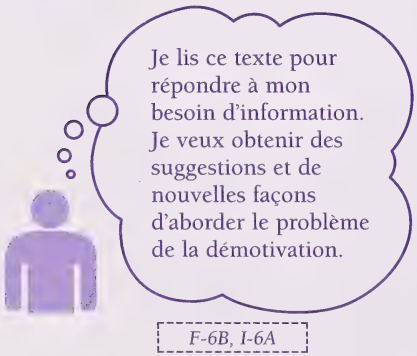
Dès qu'une nouvelle tâche de lecture m'est présentée, je prends le temps d'analyser comment je me sens par rapport au genre de tâche à faire et par rapport au texte lui-même.











Légende (Réf. : Tableaux de stratégies, annexes 2 à 7)

Clientèle (*F* : francophone **ou** *I* : immersion)

F-4C, I-6A — Niveau scolaire (M – 12e année)

Lettre d'identification de la stratégie

La dimension cognitive

Avant même de me lancer dans la lecture du texte, je fais le survol afin de saisir le plus d'indices possible pour orienter ma lecture.

D'après l'illustration et le titre de l'article, « La motivation scolaire… faites-en votre affaire! », je pense que l'auteure va m'amener à me questionner sur ma vision du problème de démotivation des jeunes, à prendre au sérieux le problème et à déterminer le rôle de motivatrice que je peux jouer comme enseignante.

F-1B, I-1B

En survolant le texte, je remarque deux grands organisateurs. Il y en a un qui me dit c'est quoi la motivation et l'autre qui me dit comment motiver quelqu'un. Dans la section qui parle de la motivation, je vois une liste qui correspond à trois sous-titres. Ça parle de perceptions de la motivation. Dans la deuxième section, je note une liste de suggestions qui commencent par des verbes d'action.

F-6D, I-8A

Pour me tremper dans le sujet et me donner une idée du contenu du texte, je vais lire l'intro et la conclusion du texte. Je retiens que j'ai une part de responsabilités quand il s'agit de motiver mes élèves.

F-7A, I-7B

La dimension pratique ou technique

Je veux compléter et surtout « réussir » ma lecture. Je vais donc décider des moyens les plus efficaces possible.

Pour faciliter ma lecture, je vais me servir :

- d'un surligneur pour identifier les idées importantes
- d'un crayon pour noter mes commentaires, mes questions ou les points importants.

F-8A, I-8B

Comme je veux explorer toutes les pistes de solutions possibles au problème de motivation de certains de mes élèves, je vais me réserver une demi-heure pour faire une lecture en profondeur. Je vais faire une lecture en détail de l'article et prendre le temps de bien prendre des notes.

F-7A, I-7B

Je rencontre ma directrice dans trois jours. Je me réserve du temps demain pour faire ma lecture. Je pourrai lire à tête reposée dans un endroit tranquille et annoter le texte pour repérer plus facilement les points importants quand je vais parler avec ma directrice.

F-8A, I-8B

LA GESTION D'UNE LECTURE

Deuxième étape du processus de lecture

modelage

Dans cette deuxième étape du projet de lecture, celle de la gestion, vous aurez un aperçu des réflexions et des stratégies qu'une lectrice efficace met en œuvre pour reconstruire le sens d'un texte. Vous verrez les questions qu'elle se pose et les moyens qu'elle prend pour retenir de l'information, pour y réagir et pour guider ses réflexions.

métacognition

LA GESTION D'UNE LECTURE

Un lecteur efficace est avant tout un excellent « gestionnaire » de sa compréhension. La compréhension en lecture n'est pas la maîtrise d'habiletés isolées, mais la gestion efficace d'habiletés selon l'intention de lecture et les problèmes rencontrés. L'habileté à gérer exige du lecteur qu'il supervise sa compréhension. Cette supervision s'effectue d'abord par la reconnaissance qu'un bris de compréhension s'est produit, puis par la restauration de sa compréhension ainsi que par le choix et l'application de stratégies appropriées à son intention de lecture (stratégies métacognitives[3]).

Implication pédagogique :

Dans sa planification de l'enseignement d'une stratégie de lecture, l'enseignant doit préciser les conditions d'application de chaque stratégie (connaissances conditionnelles : quand et pourquoi utiliser cette stratégie).

Mise en application

Les deux prochaines pages illustrent ce qui se passe dans la tête d'un lecteur pendant sa lecture. Ce n'est toutefois pas la liste exhaustive de toutes les stratégies qu'on peut utiliser en lisant. Un autre lecteur (comme vous!) pourrait reprendre le même extrait du texte et utiliser plus ou moins les mêmes stratégies pour comprendre et retenir l'information. Cependant, plusieurs stratégies sont communes à la majorité des lecteurs efficaces et le processus cognitif ne diffère pas beaucoup d'un lecteur à l'autre.

[3] Les stratégies métacogntives se réfèrent à la connaissance et au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation des tâches, peu importe le type de tâche.

Illustration de la gestion d'une lecture

Les deux pages qui suivent illustrent le modelage de la gestion d'une lecture.

Réflexions sur le plan cognitif

Réflexions sur le plan affectif

La motivation scolaire... faites-en votre affaire!

Par Émilie Beaulieu, pseudonyme
psychologue, spécialiste en apprentissage

D'après ses titres, elle connaît sûrement son affaire, la nature humaine, l'apprentissage. Elle doit avoir de l'expérience en enseignement.

S'adresse sans doute aux enseignants.
F-3A-4D, I-6C

- Alors mes chers élèves, est-ce que vous êtes prêts à embarquer dans cette activité?
- Oui, oui, oui, répondirent-ils tous en chœur?

Sans accent, indique un choix.
F-4B, I-4E

Est-ce là une scène de conte de fées ou la transcription réelle d'un scénario de salle de classe? À vous de décider de ce qui relève de l'irréel et du possible, mais ce qui demeure indéniable, c'est qu'à défaut de pouvoir agir directement sur la motivation d'un élève, ① l'enseignant peut créer un climat et une dynamique de classe dans lesquels l'apprenant peut évoluer avec confiance et se sentir appuyé dans sa construction du savoir. ② Il peut aussi créer des situations d'apprentissage suffisamment attrayantes et signifiantes pour aviver la curiosité de l'élève et lui donner le goût de s'embarquer dans divers projets et activités.

D'après le dialogue du début, ça fait scénario de classe du primaire..., c'est une enseignante du primaire probablement. J'espère que le contenu va rejoindre la réalité du secondaire...

Un peu comme l'anglais « undeniable » qui veut dire incontestable.
F-8B, I-8C

Association d'idées
F-6B, I-6D

2 rôles que l'enseignant peut jouer comme motivateur.
F-8C, I-8C

En effet, l'enseignant peut jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à l'engagement, la participation et la persistance des élèves dans leurs tâches scolaires. Pour bien jouer ce rôle cependant, les pédagogues doivent bien comprendre cette variable affective qu'est la motivation.

Jusqu'à maintenant, je trouve que ça se lit bien. C'est l'fun et pas trop théorique!

Idée importante
F-8C, I-8C

(...)

Marque le but.
F-4B, I-4E

C'est à la phase de planification que l'enseignant :
- **déterminera les besoins des élèves;**
- **déterminera l'utilité de l'objet d'apprentissage et les possibilités de transfert;**
- **analysera les difficultés possibles reliées à la réalisation d'une tâche et prévoira l'appui à apporter;**
- **préparera les modalités de déroulement de la tâche de manière à ce que l'élève puisse s'impliquer activement dans son apprentissage.**

À considérer dans mon enseignement!

Il faudrait que je traite davantage de cet aspect-là avec mes élèves et qu'on explore ensemble l'importance de ce qu'ils doivent apprendre.
F-10D, I-12C

Légende (Réf. : Tableaux de stratégies, annexes 2 à 7)

Clientèle (*F* : francophone ou *I* : immersion)

F-4C, I-6A ← Niveau scolaire (M – 12e année)

Lettre d'identification de la stratégie

Réflexions sur le plan cognitif

Réflexions sur le plan affectif

L'enseignant soucieux de l'engagement de ses élèves et de leur persistance à la tâche pourra entre autres choses :

- S'informer sur les champs d'intérêt des élèves par rapport à la matière ou au domaine d'apprentissage concerné afin d'éveiller la curiosité.
- Offrir aux élèves un choix d'activités ou de sujets qui permettent d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.
- Offrir aux élèves des occasions fréquentes de participer activement et d'interagir avec leurs pairs.
- Favoriser la réalisation de produits finis susceptibles d'être diffusés ou affichés.
- Offrir aux élèves des occasions de réfléchir aux autres applications possibles des éléments appris ou des stratégies acquises et leur donner la possibilité de les mettre en pratique dans d'autres contextes.
- Encourager les commentaires, les réactions et les questions des élèves reliées au sujet ou à l'activité.
- Réagir fréquemment et immédiatement aux propos des élèves.
- Discuter avec les élèves de l'utilité de la tâche et des outils (moyens) mis à leur disposition pour la réaliser.

Bon, des pistes concrètes!

D'après ce contexte « susceptibles » veut sûrement dire « qui sont en mesure » non qui se sentent vexés facilement.
F-3B, I-3A

J'ai déjà lu ça dans ce texte. Qu'est-ce que ça disait donc? Ah! Oui! Utilité et transfert.
I-5D

Ah! Ça confirme ce que je pensais. Il faut discuter de tout ça avec les élèves. C'est toujours mieux quand ça vient d'eux.

Conclusion

Si un élève se sent outillé pour entreprendre une nouvelle tâche qui lui apparaît signifiante et qui présente un défi raisonnable, s'il considère qu'il a de bonnes chances de réussite, le désir de participer pleinement viendra spontanément.

Critères de motivation face à une nouvelle tâche
F-8C, I-8C

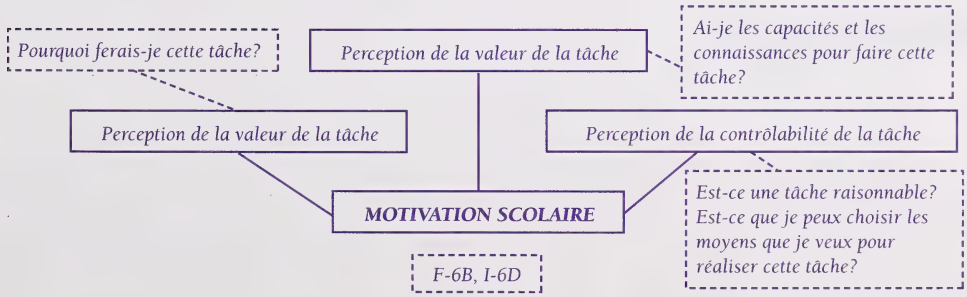
De son côté, l'enseignant désireux de bien jouer son rôle de motivateur pourra y arriver en planifiant judicieusement les activités qu'il propose aux élèves et en tenant compte des besoins et du potentiel de chaque apprenant.

La clé!

(...)

Après tout, la motivation scolaire, ce n'est pas un conte de fées pédagogique. Il suffit qu'on se dise qu'au lieu d'en faire son enfer, ***on en fera son affaire!*** Et ainsi les élèves et les enseignants vivront heureux jusqu'à la fin des... cours!

Bon jeu de mots!



L'ÉVALUATION D'UNE LECTURE

Troisième étape du processus de lecture

Dans cette troisième étape du projet de lecture, celle de l'**évaluation**, vous verrez comment la lectrice efficace fait le **bilan de sa lecture et de l'efficacité des moyens utilisés**. Cette évaluation est en fait une succession de **prises de conscience** en ce qui a trait aux attentes fixées pour un projet de lecture et à l'efficacité des moyens mis à sa disposition pour les atteindre.

modelage

Bien que présenté à la dernière étape du projet de lecture, dans les faits, ce retour sur l'expérience de lecture s'effectue tout au long du projet, et parfois même bien après la lecture d'un texte lorsqu'on fait face à une situation de lecture similaire.

métacognition

L'ÉVALUATION D'UNE LECTURE

Après chaque lecture, le lecteur efficace fait une appréciation personnelle des actes qui lui ont permis de construire le sens du texte. Dans un premier temps, il détermine si le texte a répondu à ses attentes et ensuite, il détermine l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche. Cette prise de conscience permet au lecteur de voir quelles actions il doit entreprendre pour donner suite à son projet de communication. De plus, sa réflexion sur cette expérience de lecture pourra lui être utile ultérieurement pour aborder une situation de lecture similaire.

Implication pédagogique :

Dans sa gestion du temps, l'enseignant doit toujours prévoir un moment où les élèves s'arrêtent pour réfléchir à ce qu'ils viennent de faire, aux moyens utilisées et aux résultats obtenus. Comme pour tout autre apprentissage, le modelage est essentiel pour que les élèves acquièrent l'habileté, l'habitude et l'attitude nécessaires pour effectuer cette réflexion.

Mise en application

Dans un premier temps, la lectrice efficace va faire le bilan de ce qu'elle a retenu de cette lecture en tenant compte des attentes formulées par rapport au texte lors de la planification.

Dans un deuxième temps, elle va évaluer l'efficacité des stratégies utilisées pour réussir sa lecture en s'arrêtant à trois dimensions :

- **dimension affective,**
- **dimension cognitive,**
- **dimension pratique ou technique.**

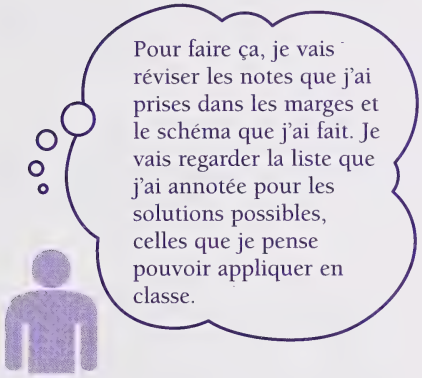
Ce retour réflexif déclenchera peut-être chez elle le désir d'aller plus loin dans sa démarche de réflexion.

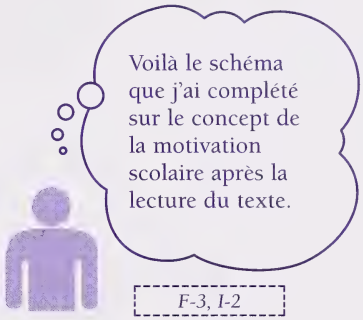
Illustration de l'évaluation d'une lecture

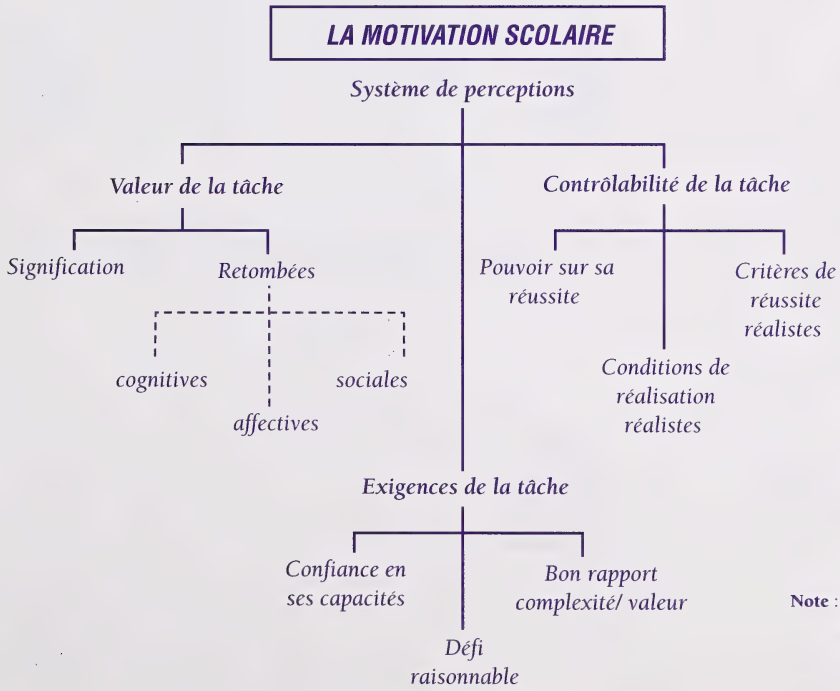
Les trois pages qui suivent illustrent le modelage de l'évaluation d'une lecture.

1. LE BILAN DE MA LECTURE

Lorsque je fais le bilan de ma lecture, je résume les connaissances que j'ai acquises et ce que j'ai retenu de cette lecture pour répondre à mes besoins.







Note : Les bulles de cette page illustrent la même stratégie d'évaluation, soit *F-12* pour le programme francophone et *I-12* pour le programme d'immersion.

Voilà les pistes de solutions qui pourraient m'aider à régler mes problèmes de démotivation dans ma salle de classe. Je vais d'abord exploiter ces pistes et je vais voir s'il faut que j'aille plus loin.

PISTES DE SOLUTION

- *Pour favoriser la motivation : bien planifier mon enseignement pour répondre aux besoins de mes élèves en tenant compte de l'utilité et de la difficulté de l'objet d'apprentissage.*
- *Favoriser la réalisation de produits finis susceptibles d'être diffusés ou affichés.*
- *Offrir aux élèves des occasions de réfléchir aux autres applications possibles des éléments appris ou des stratégies acquises et leur donner la possibilité de les mettre en pratique dans d'autres contextes.*
- *Encourager les commentaires, les réactions et les questions des élèves reliées au sujet ou l'activité.*
- *Discuter avec les élèves de l'utilité de la tâche et des outils (moyens) mis à leur disposition pour la réaliser.*

Après avoir lu le texte, je peux dire que maintenant :

- j'en suis arrivée à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension du problème de démotivation scolaire.
- j'ai trouvé des pistes de solutions proposées par l'auteure qui sont les plus utiles et pertinentes pour résoudre le problème de démotivation chez certains de mes élèves.

C'était vraiment pas une perte de temps de lire ce texte-là! Je comprends mieux maintenant les facteurs de la motivation scolaire et pourquoi certains élèves ne sont pas motivés.

Je sentais que l'auteure savait de quoi elle parlait. J'ai trouvé plein de bonnes suggestions pour résoudre le problème de démotivation de certains de mes élèves.
Je suis donc très satisfaite.

Avec tout ce que je sais maintenant sur la motivation scolaire et les pistes de solution que j'ai identifiées comme pertinentes, je me rends compte que j'ai ma part de responsabilité dans le manque de motivation de certains élèves. Je me sens maintenant prête à aller en discuter avec ma directrice. Cette discussion va me permettre de valider mon choix de pistes de solutions, de voir si elles sont appropriées à mes élèves.

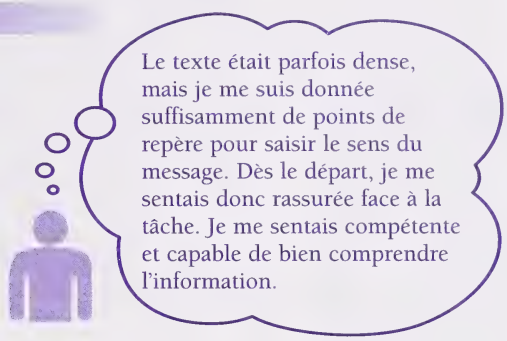
Tout comme les élèves, moi aussi j'ai besoin d'interagir avec les autres pour valider mes connaissances et les parfaire.

Note : Les bulles de cette page illustrent la même stratégie d'évaluation, soit *F-12* pour le programme francophone et *I-12* pour le programme d'immersion.

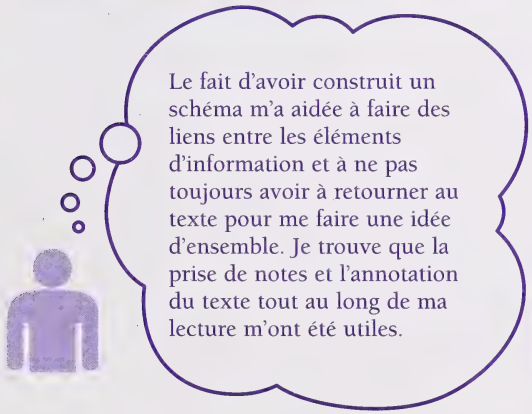
2. ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES UTILISÉES

J'évalue ma lecture en fonction de l'efficacité des stratégies utilisées pendant les étapes de planification et de gestion.

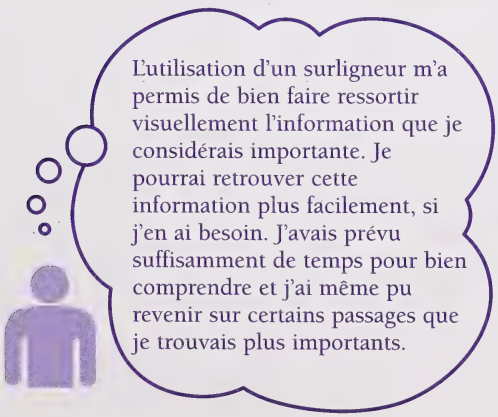
La dimension affective

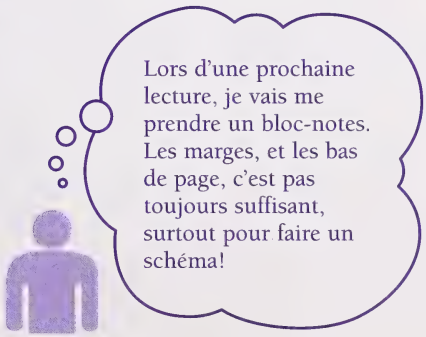


La dimension cognitive



La dimension pratique et technique





Note : Les bulles de cette page illustrent la même stratégie d'évaluation, soit *F-12* pour le programme francophone et *I-12* pour le programme d'immersion.

SYNTHÈSE DES TROIS ÉTAPES D'UN PROJET DE LECTURE

Pour résumer, voici donc le processus que la lectrice efficace a suivi pour réaliser son projet de lecture. Cette façon de faire a été explicitée lors d'un modelage de chacune des trois étapes.

L'ORGANISATION DES CONNAISSANCES

Les recherches en psychologie cognitive ont contribué à illustrer l'importance de l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. En effet, plus les connaissances sont organisées chez une personne, plus elle a de chances de les mobiliser et de les activer pour accomplir une tâche. Si une nouvelle connaissance ne peut être mise en relation avec d'autres dans un réseau, il est probable qu'elle restera inutilisée.

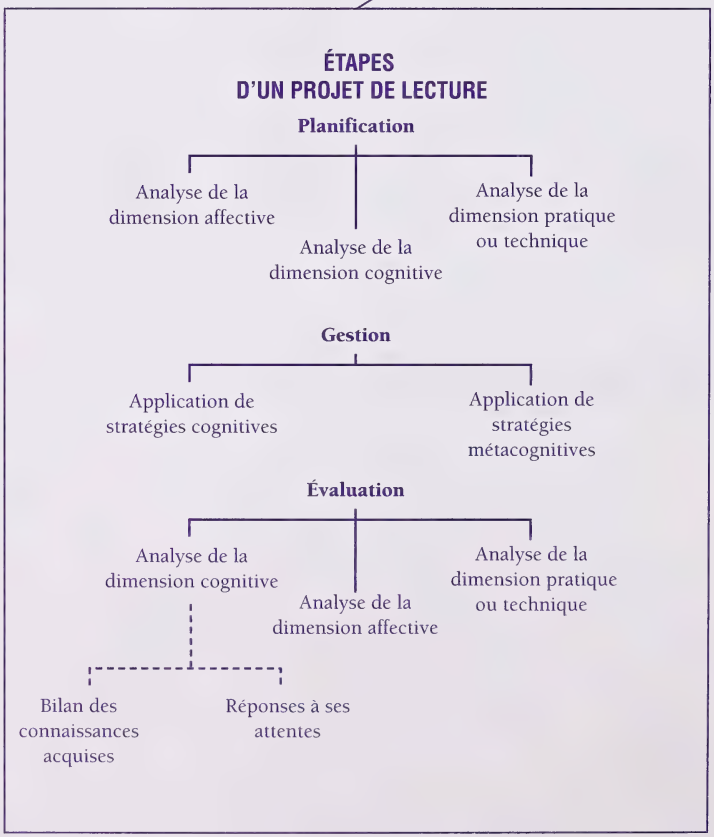
Implication pédagogique :

L'enseignant doit intervenir directement et explicitement auprès de l'élève au sujet de l'organisation des connaissances en présentant des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques. Il doit placer les élèves dans des situations complètes, de plus en plus complexes pour les amener à bâtir et à renforcer leurs réseaux de connaissances. Il aide constamment les élèves à organiser les nouvelles connaissances acquises.

Mise en application

Il faut comprendre que, bien que les réflexions faites par la lectrice efficace soient regroupées sous des aspects ou des dimensions dans le schéma ci-dessus, elles ne se sont pas déroulées de façon aussi linéaire dans sa tête. Elles ont été faites de façon spontanée et sans doute de façon simultanée, car cela se passe très vite dans le cerveau, et la personne ne suit pas un schéma précis en pensant. C'est après l'analyse complète qu'on peut « organiser » les réflexions telles qu'illustrées dans le schéma qui suit.

Ce schéma est une illustration de l'organisation des connaissances. Il présente trois aspects chapeautés par un grand organisateur.



4e activité

Réflexion sur les étapes d'un projet de lecture

1. Vous venez d'accompagner une lectrice dans son projet de lecture. Pour réaliser son projet, elle a eu recours à diverses stratégies, dont certaines ont été mises en évidence dans les pages précédentes. Vous retrouverez un ensemble des stratégies à la disposition d'un lecteur en annexe (2 à 4 pour le programme francophone et 5 à 7 pour le programme d'immersion). (Veuillez noter que ces stratégies sont tirées des programmes d'études de français et de French language arts.) Avez-vous découvert de **nouvelles stratégies** et de **nouvelles façons d'appliquer ces stratégies** de lecture? Quelles **conclusions générales** tirez-vous par rapport à ces **trois types de stratégies**?

Pistes de réflexion

- Stratégies de planification

- Stratégies de gestion

- Stratégies d'évaluation

2. Pensez aux moyens que vous avez utilisés, jusqu'à maintenant, pour lire ce cahier. À partir de toutes ces informations, **comment vous voyez-vous en tant que lecteur**? **Comment percevez-vous votre processus de lecture**?

Pistes de réflexion

3. Après cette illustration du **processus de lecture**, qu'avez-vous **appris**, qu'avez-vous **compris**?

Pistes de réflexion

SYNTHÈSE DU PROCESSUS DE LECTURE

On peut résumer la démarche d'un lecteur efficace en parlant de **processus**. **Suivre un processus de lecture** consiste à planifier, à bien gérer sa lecture, et à effectuer un retour sur le résultat de la lecture et sur les stratégies utilisées pour répondre à ses attentes.

- **Avant** de commencer à lire, le lecteur efficace choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prend le temps d'analyser la dimension affective par rapport à la tâche, évalue ses besoins pratiques ou techniques, prédit ce qui sera lu et formule des questions et des hypothèses.

- **Pendant la lecture**, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il fait continuellement des liens entre les informations qui lui sont présentées, de même que des liens avec ses connaissances antérieures. Il s'interroge sur le sens de ce qu'il lit et utilise diverses stratégies pour rétablir la communication lors d'un bris de communication.

- **Après** la lecture, il fait le bilan de ce qu'il a compris du texte et vérifie si le texte a répondu à ses attentes. Il réagit au texte. Il analyse l'efficacité des stratégies utilisées pour répondre à ses besoins afin de tirer profit de cette expérience lors d'une prochaine situation de lecture semblable.

Un lecteur n'utilise pas ***toutes*** les stratégies possibles lors d'une tâche particulière. Elles sont à sa disposition dans un « coffre à outils » mental et il les met en œuvre selon ses attentes, selon le contexte de lecture et selon les exigences de la tâche.

5e activité

Élaboration d'un processus de lecture adapté aux élèves

À partir de vos réflexions sur vos propres habiletés de lecture, vous avez noté vos forces et vous avez peut-être même identifié des points à améliorer pour devenir un lecteur plus efficace. Fort de cette prise de conscience, il vous sera sans doute plus facile de discuter du processus de lecture avec vos élèves et de les amener à s'approprier les stratégies qui leur seront les plus utiles.

Pour vous préparer à une démarche d'enseignement/apprentissage avec vos élèves, nous vous suggérons premièrement de consulter les tableaux en annexe (2 à 4 pour pour le programme francophone et 5 à 7 pour le programme d'immersion) afin de repérer les résultats d'apprentissage spécifiques attendus des élèves au niveau auquel vous enseignez.

Deuxièmement, listez dans le tableau à la page suivante intitulé « Un processus de lecture adapté aux besoins des élèves », les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) qui devraient faire l'objet d'un travail systématique, même si le niveau scolaire visé pour la maîtrise précède le niveau auquel vous enseignez.

Note : La troisième section de ce document vous permettra de planifier la séquence enseignement/apprentissage d'une stratégie devant faire l'objet d'un travail systématique.

Pistes de réflexion

UN PROCESSUS DE LECTURE
adapté aux besoins des élèves

Pour que l'élève s'approprie graduellement ce processus, il faut qu'il intègre chaque stratégie.

Planifier sa lecture

Gérer sa lecture

Évaluer sa lecture

TROISIÈME SECTION

PAGE	La préparation (1er temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration du processus de lecture

PAGE	La réalisation (2e temps)
17	• Modelage

PAGE	L'intégration (3e temps)
36	• Transfert des connaissances

Transfert des connaissances

6e activité

Planification de l'objet et de la démarche d'apprentissage

Les activités que vous venez de réaliser vous ont permis de réfléchir sur le processus de lecture et de vivre certains aspects de la démarche d'apprentissage préconisée dans les nouveaux programmes d'études. Le but des activités suivantes est de prendre conscience de l'ensemble de la démarche en fonction d'une mise en application en salle de classe, tout en conservant la lecture comme objet d'apprentissage.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Et par diverses pratiques, elle favorise le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement/apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec la démarche d'apprentissage, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie de lecture adaptée aux besoins de vos élèves.

1. À la lumière de ce que vous venez de vivre et de constater, y aurait-il des **modifications** à apporter **à votre enseignement de la lecture**? Si oui, lesquelles? Comment prévoyez-vous en tenir compte lors de votre planification et de votre enseignement?

Pistes de réflexion

2. Dans la dernière activité de la deuxième section, vous avez pris connaissance du processus de lecture. Vous avez listé les stratégies pertinentes que vos élèves devraient appliquer pour favoriser la réussite de leur projet de lecture.

   - Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous avez énumérées dans le processus de lecture de la page 34 et que vous aimeriez travailler avec vos élèves.

   - À partir de la **démarche d'apprentissage** (telle que présentée aux pages 38 à 40), montez le scénario d'enseignement qui permettra à vos élèves de **s'approprier la stratégie visée**.

Pour bâtir cette démarche d'apprentissage, vous pouvez aussi vous référer à la démarche d'apprentissage que vous venez vous-même de vivre en complétant ce cahier, aux encadrés pédagogiques présentés dans ce cahier (voir la liste à la page 3) et au tableau synthèse présenté à l'annexe 8.

LA PLANIFICATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

DOMAINE(S) VISÉ(S) :	

Planification de l'objet d'apprentissage	• **Identifier l'objet d'apprentissage** sélectionné à partir des besoins des apprenants :
Quoi	• Quelle est la stratégie sélectionnée?
Quand et Pourquoi	• À quel moment et sous quelles conditions cette stratégie est-elle efficace?
Comment	• Quelles sont les étapes à suivre pour appliquer la stratégie?
	• **Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage** (la stratégie de lecture) et les étapes qui favoriseraient l'appropriation de cette stratégie par l'apprenant.

LA PLANIFICATION DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage

Je susciterai l'intérêt à l'apprentissage de cette STRATÉGIE en :

Activation des connaissances antérieures

Je permettrai aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà sur cette STRATÉGIE en :

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Premièrement, je présenterai des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage :

Deuxièmement, je présenterai des exemples d'application fautive pour aider les élèves à observer et à dégager les caractéristiques de la STRATÉGIE et pour les aider à identifier les connaissances erronées et les idées préconçues par rapport à cette stratégie.

N.B. : Inclure les feuilles d'activités, si nécessaire.

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Je démontrerai de façon explicite comment j'utilise cette stratégie en faisant le modelage suivant :

Pratique guidée

Je guiderai les élèves dans l'apprentissage de la stratégie visée en :

Pratique coopérative

Je placerai les élèves en situation de pratique coopérative en leur proposant la ou les activité(s) suivante(s) :

Pratique autonnome

Pour permettre aux élèves d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte de la stratégie travaillée et de celles déjà acquises par l'élève), je leur proposerai la tâche suivante :

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Pour que les élèves puissent appliquer les nouvelles connaissances acquises et en effectuer leur transfert, je proposerai la nouvelle situation complète (et un peu plus complexe) qui suit :

Voilà, c'était la dernière activité de cette troisième section du cahier.

1. Il ne vous reste plus maintenant qu'à vérifier si vos **attentes de départ** par rapport à ce cahier de réflexion ont été comblées. Notez vos impressions générales qui réflèteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 8 de ce cahier.

Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles ou collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur la lecture?

Pistes de réflexion

CONCLUSION

Comme conceptrices de programmes, nous nous sommes donné le mandat de vous rendre le processus de lecture plus transparent et de vous donner l'occasion de jeter un regard nouveau sur vos pratiques pédagogiques. Nous l'avons fait en vous invitant à vivre une démarche d'apprentissage qui découle de la vision des nouveaux programmes de français et de French language arts.

Maintenant, c'est à vous de saisir les occasions pour mettre en pratique les diverses connaissances que vous vous êtes appropriées, celles que vous avez apprises, celles que vous avez comprises.

Afin de faciliter la démarche d'appropriation des nouveaux programmes de français, nous vous invitons à poursuivre votre réflexion sur le processus de lecture. Nous vous encourageons aussi à expérimenter en salle de classe ce que vous avez appris dans le but de répondre toujours davantage aux besoins de vos élèves en lecture. Nous vous invitons également à réviser votre rôle et celui de vos élèves dans cette dynamique enseignement/apprentissage.

Nous espérons que cette expérience vous amènera à constater les retombées positives de ce processus de réflexion dans vos pratiques pédagogiques quotidiennes. Nous souhaitons aussi que cette démarche vous aura donné le goût d'en apprendre davantage sur les liens entre l'enseignement et l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Liste de références

Alberta Education. *Programme d'études de français langue première* (M-12), 1998.

Alberta Education. *Programme d'études de français langue seconde - immersion* (M-12), 1998.

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation, tome 1 : Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle.* Québec, MST éditeur, 1997, 232 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Québec, Les Éditions LOGIQUES, 1992, 474 p.

Suggestions de lecture

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture.* Québec, Publications Graficor, 1993, 205 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture. De la théorie à la pratique.* Québec, Gaétan Morin éditeur, 1995, 334 p.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre… oui, mais comment.* Paris, ESF éditeur, 1995, 192 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire… Aidez-moi.* Québec, Les Éditions LOGIQUES, 1996, 175 p. (Pour l'enseignement de la lecture au premier cycle de l'élémentaire)

Vie pédagoqique. n° 100, 1997.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

ACTIVITÉ FACULTATIVE

1. Réflexion sur la motivation scolaire

TABLEAUX

2. Stratégies de planification (programme francophone)
3. Stratégies de gestion (programme francophone)
4. Stratégies d'évaluation (programme francophone)
5. Stratégies de planification (programme d'immersion)
6. Stratégies de gestion (programme d'immersion)
7. Stratégies d'évaluation (programme d'immersion)
8. Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage illustrée dans ce cahier
9. Principes d'apprentissage des programmes de français/French language arts (FLA)

Réflexion sur le thème de la motivation scolaire

Vous êtes ici convié(e) à la lecture du texte « La motivation scolaire… faites-en votre affaire! ». Vous pourriez en tirer des renseignements intéressants sur la construction de la motivation scolaire.

Motivation à l'apprentissage

Un des principes d'apprentissage présentés dans les programmes de français et de French language arts 1998 porte sur la motivation scolaire. La motivation scolaire est l'une des grandes préoccupations des enseignants. Comme elle est à la base de l'engagement de l'élève dans la tâche qu'on lui propose, il nous a semblé pertinent de choisir ce sujet. *Comment motiver ses élèves à s'engager dans leur apprentissage? Qu'est-ce qui fait qu'un élève est motivé ou non? Sur quels critères faut-il baser le choix de ses activités pour qu'elles soient bien reçues par ses élèves?*

Activation des connaissances

1. D'après vous et d'après vos expériences en tant qu'enseignant, quelles seraient les grandes **causes de la démotivation scolaire**?

Pistes de réflexion

Exploration des connaissances

2. D'après vous, quelles seraient les **solutions** envisageables **pour motiver** les élèves démotivés dans votre salle de classe?

Pistes de réflexion

La lecture du texte « La motivation scolaire… faites-en votre affaire? » devrait apporter un bon éclairage sur ces questions et ces réflexions.

La motivation scolaire… faites-en votre affaire!

Par Émilie Beaulieu, pseudonyme
psychologue, spécialiste en apprentissage

- *Alors mes chers élèves, est-ce que vous êtes prêts à embarquer dans cette activité?*
- *Oui, oui, oui*, répondirent-ils tous en chœur!

Est-ce là une scène de conte de fées ou la transcription réelle d'un scénario de salle de classe? À vous de décider de ce qui relève de l'irréel et du possible, mais ce qui demeure indéniable, c'est qu'à défaut de pouvoir agir directement sur la motivation d'un élève, l'enseignant peut créer un climat et une dynamique de classe dans lesquels l'apprenant peut évoluer avec confiance et se sentir appuyé dans sa construction du savoir. Il peut aussi créer des situations d'apprentissage suffisamment attrayantes et signifiantes pour aviver la curiosité de l'élève et lui donner le goût de s'embarquer dans divers projets et activités.

En effet, l'enseignant peut jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à l'engagement, à la participation et à la persistance des élèves dans leurs tâches scolaires. Pour bien jouer ce rôle cependant, les pédagogues doivent bien comprendre cette variable affective qu'est la motivation.

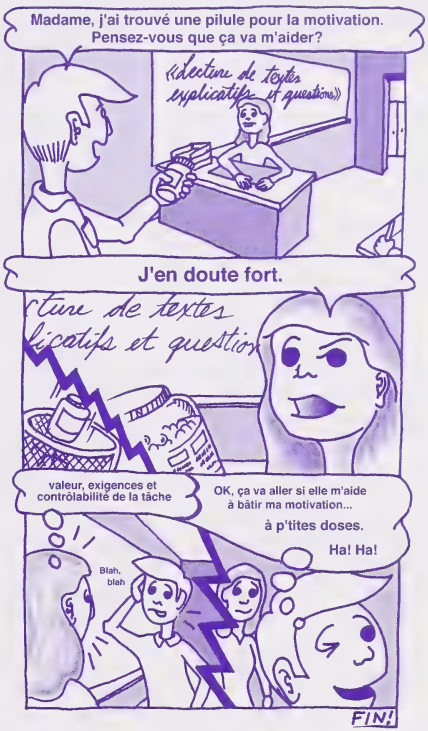
En partant du principe que motivation n'égale pas « servilité » (de la part des élèves) ni « système de récompenses et de punitions », on peut aborder ce sujet complexe en gardant bien en tête les raisons pour lesquelles on veut retrouver des signes de motivation chez ses élèves. La curiosité chez l'être humain, cet élan naturel vers la découverte, cet appétit d'apprendre, est profondément influencée (parfois ternie) par toutes sortes de facteurs, en particulier par trois grandes perceptions qui déterminent le niveau d'intérêt, d'engagement et de persévérance qu'un élève apportera à la tâche.

Dans un premier temps, j'aborderai chacune de ces trois grandes perceptions dans la première partie du texte. En second lieu, je vous proposerai différentes pistes pour créer des activités et des contextes qui nourrissent l'enthousiasme des élèves pour les tâches scolaires et les incitent à persévérer face aux défis.

1. Les trois grandes perceptions derrière la motivation

La motivation scolaire repose sur trois systèmes de perception :

- ***perception de la valeur de la tâche;***
- ***perception des exigences de la tâche;***
- ***perception de la contrôlabilité de la tâche.***



Reprenons chacune de ces perceptions et tentons de comprendre leur impact sur la motivation d'un apprenant.

Tout d'abord, **la perception qu'a l'apprenant de la valeur de la tâche**. Au premier abord, une tâche doit avoir un certain attrait pour l'élève. Il faut que ce qu'on lui propose l'intéresse que ce soit par le thème suggéré ou le genre de tâche à faire. Mais il est essentiel que cette même tâche ait une certaine importance ou une utilité pour que l'élève y adhère pleinement. Car une première et incontournable question vient à la tête de l'élève face à la finalité d'une tâche, à savoir : *Pourquoi ferais-je cette tâche?*

La perception de la valeur de la tâche correspond essentiellement à la signification et à la portée que l'élève accorde à une tâche. La valeur n'est donc pas déterminée par le fait que la tâche est plaisante ou non, mais bien sur les retombées cognitives, affectives et sociales que la réalisation de cette tâche peut avoir. Et selon la valeur qu'il accordera à une tâche, l'élève sera plus ou moins « motivé » à confronter un nouveau défi.

Il est donc très important que l'enseignant rende explicite à l'élève la signification des activités qu'il présente. Plus l'élève reconnaît cette signification, plus il attribue de l'importance à ces activités. Par conséquent, l'élève s'y engage plus aisément, participe et persiste davantage, et son niveau de motivation scolaire est beaucoup plus élevé. Il faut donc chercher à amener l'élève à reconnaître la valeur de la tâche dans son cheminement ou par rapport à ses intérêts. Je reprendrai ce point un peu plus loin en suggérant certaines initiatives qu'un enseignant devrait considérer pour favoriser la motivation de ses élèves.

Le deuxième point sur lequel repose la motivation scolaire est **la perception qu'a l'apprenant des exigences de la tâche**.

Devant une nouvelle tâche à accomplir, un élève se pose d'instinct la question suivante : *Puis-je compléter cette tâche?* La réponse qu'il se donnera sera souvent déterminante de son intérêt et de sa volonté à entreprendre une tâche. Si au cours de ses expériences antérieures et pour des tâches semblables, un élève a accumulé des réactions et des commentaires plutôt négatifs sur ses capacités, il sera plutôt tiède face à la nouvelle tâche proposée.

Dans certains cas, selon l'intensité de son sentiment d'incapacité devant la tâche, l'élève refusera de l'entreprendre et fera appel à une panoplie de mécanismes de défense pour ne pas être obligé de se confronter à cette nouvelle situation qui le rend inconfortable. Il pourra ainsi manifester de l'indifférence face à l'activité qu'on lui propose, ou encore il cherchera à en ridiculiser la valeur ou l'importance, ou encore il pourra même tenter de décourager ceux qui acceptent de l'entreprendre.

Pour éviter ce mouvement de peur, de recul de l'élève, il faut donc, comme enseignant, lui proposer des tâches qui représentent un défi raisonnable et l'amener à voir comment cette tâche s'inscrit dans l'ordre progressif des tâches déjà accomplies par l'élève en salle de classe.

En bref, l'enseignant doit bâtir la confiance de l'élève. Il doit le placer dans des situations d'apprentissage qui ne dépassent pas ses capacités et qui requièrent l'application de stratégies et d'habiletés qu'il possède déjà et lui en fournir de nouvelles qu'il acquerra au cours de la réalisation de la tâche.

Il faut aussi considérer que le degré d'engagement de l'élève sera déterminé par la qualité du rapport *niveau de complexité de la tâche* et *valeur* qu'elle a pour lui. Par exemple, si on propose à un élève une tâche qui est exigeante, mais valable et intéressante, il s'y engagera parce que le défi en vaut la chandelle. Mais si une tâche, qui a beaucoup d'exigences, n'est ni valable, ni intéressante aux yeux de l'apprenant, il ne s'y engagera pas ou la laissera facilement tomber. D'autre part, une tâche trop facile désintéressa rapidement l'apprenant, même si elle possède un certain attrait.

Finalement, la motivation repose sur **la perception qu'a l'élève de la contrôlabilité de la tâche**. La perception de la contrôlabilité de la tâche est une composante essentielle de la motivation scolaire. Si dans la plupart de ses expériences antérieures et pour des tâches semblables, un élève a pu exercer une certaine contrôlabilité sur les tâches qu'il avait à réaliser et que les moyens qu'il a choisis pour réaliser sa tâche se sont avérés concluants, il sera mieux disposé à entreprendre une nouvelle tâche de même genre, puisqu'il se jugera en mesure de la compléter.

Les attentes de l'enseignant en ce qui a trait à la tâche doivent être réalistes compte tenu des conditions de réalisation. Si l'élève juge que les critères de réussite et les conditions de réalisation représentent un défi raisonnable, il va prendre conscience que la réussite ne dépend que de lui. Le contraire est aussi vrai. Si l'élève pense que les critères de réussite sont au-delà de ses capacités et que les conditions de réalisation sont irréalistes, il ne prendra pas sur lui la responsabilité de la tâche. En cas d'échec, il attribuera sa contre-performance à des causes externes, hors de son contrôle, parce qu'il ne se sera jamais senti lui-même en contrôle de la tâche.

Il faut donc, comme enseignant, créer un environnement où l'élève a du pouvoir sur ses réussites et ses échecs et dans lequel il est conscient de son potentiel et de ses responsabilités face à une tâche.

Ainsi les probabilités que l'élève s'engage et persiste dans sa tâche seront accrues. Il faut aussi fournir à l'élève l'assistance requise pour le développement des connaissances et des stratégies cognitives et métacognitives susceptibles de lui donner du pouvoir sur ses actions. De même, il faut donner à l'élève les conditions de travail et la latitude pour réussir. Les élèves, qui sont encadrés avec souplesse et bien outillés stratégiquement, développeront un sentiment de confiance, de «compétence» qui les motivera à s'embarquer dans une tâche scolaire et à la mener à terme.

2. Les initiatives qui favorisent la motivation

Si la motivation découle des perceptions de l'élève face à la valeur, aux exigences et à la contrôlabilité de la tâche, l'enseignant peut, de son côté, jouer un rôle prépondérant dans la détermination de ses perceptions. Une partie du secret du succès dans la motivation scolaire réside dans une bonne planification.

C'est à la **phase de planification** que l'enseignant :
- **déterminera les besoins des élèves**;
- **déterminera l'utilité de l'objet d'apprentissage et les possibilités de transfert**;
- **analysera les difficultés possibles reliées à la réalisation d'une tâche et prévoira l'appui à apporter**;
- **préparera les modalités de déroulement de la tâche de manière à ce que l'élève puisse s'impliquer activement dans son apprentissage.**

L'enseignant soucieux de l'engagement de ses élèves et de leur persistance à la tâche pourra entre autres choses :
- S'informer sur les champs d'intérêt des élèves par rapport à la matière ou au domaine d'apprentissage concerné afin d'éveiller la curiosité.
- Offrir aux élèves un choix d'activités ou de sujets qui permettent d'atteindre les résultats d'apprentissage visés.
- Offrir aux élèves des occasions fréquentes de participer activement et d'interagir avec leurs pairs.
- Favoriser la réalisation de produits finis susceptibles d'être diffusés ou affichés.
- Offrir aux élèves des occasions de réfléchir aux autres applications possibles des éléments appris ou des stratégies appliquées et leur donner la possibilité de les mettre en pratique dans d'autres contextes.
- Encourager les commentaires, les réactions et les questions des élèves reliées au sujet ou à l'activité.
- Réagir fréquemment et immédiatement aux propos des élèves.
- Discuter avec les élèves de l'utilité de la tâche et des outils mis à leur disposition pour la réaliser.

Conclusion

Si un élève se sent outillé pour entreprendre une nouvelle tâche qui lui apparaît signifiante et d'un niveau de difficulté à la hauteur de ses capacités, s'il considère qu'il a de bonnes chances de réussite, le désir de participer pleinement et de créer viendra spontanément.

De son côté, l'enseignant désireux de bien jouer son rôle de motivateur pourra y arriver en planifiant judicieusement les activités qu'il propose aux élèves et en tenant compte des besoins et du potentiel de chaque apprenant.

La création d'un contexte de travail dynamisant éveillera la motivation intrinsèque des élèves, celle liée au plaisir et à la satisfaction. Les apprentissages qui s'y feront seront d'autant plus riches et ancrés. Et à défaut d'avoir tous les élèves qui répondent *oui, oui*, en chœur à une nouvelle activité, on peut bien viser que la majorité s'affairent à leurs tâches en y mettant du cœur à l'ouvrage, avec une petite étincelle dans les yeux.

Après tout, la motivation scolaire, ce n'est pas un conte de fées pédagogique. Il suffit qu'on se dise qu'au lieu d'en faire son enfer, *on en fera son affaire!* Et ainsi les élèves et les enseignants vivront heureux jusqu'à la fin des... cours!

Références

1. BARBEAU, Denise. ***Analyse de déterminants et d'indicateurs de motivation scolaire d'élèves du collégial***. Association pour la Recherche au collégial. Actes du 7e colloque, 1995.

2. BROSSARD, Luce. ***Susciter la motivation ou obtenir le consentement des élèves?*** Dans *Vie pédagogique*, N° 97, janvier - février 1996, p. 2

3. KOHN, A. ***Punished by Rewards***, Boston, Houston Mifflin, 1993.

4. MARTIN, Lyne. ***La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt***. Québec, 1994.

5. Voir le chapitre 2 dans le livre de Jacques TARDIF, ***Pour un enseignement stratégique***, Québec, 1995.

STRATÉGIES DE PLANIFICATION

(programme francophone)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		M	1re		
M	A. Reconnaître que l'écrit comporte des illustrations et des symboles graphiques, porteurs de sens	A°	↗		
		M	1re	2e	
1re	A. Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins	→	A°	↗	
	B. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des illustrations pour orienter sa lecture	→	A°	↗	
		M	1re	2e	3e
2e	A. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet et des circonstances entourant la lecture	→	➔	A°	↗
		2e	3e	4e	5e
4e	A. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
	B. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
	C. Préciser son intention de lecture	→	➔	A°	↗
		3e	4e	5e	6e
5e	A. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels que schéma, liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource	→	➔	A°	↗
		4e	5e	6e	7e
6e	A. Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index	→	➔	A°	↗
	B. Formuler ses attentes par rapport au texte	→	➔	A°	↗
	C. Prévoir un moyen de prendre des notes pour retenir l'information	→	➔	A°	↗
	D. Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
	E. Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		5e	6e	7e	8e
7e	A. Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion	→	➔	A°	↗
		6e	7e	8e	9e
8e	A. Prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes	→	➔	A°	↗
		7e	8e	9e	10e
9e	A. Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture	→	➔	A°	↗
	B. S'informer sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique du texte pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
		8e	9e	10e	11e
10e	A. Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol	→	➔	A°	↗
		10e	11e	12e	
12e	A. Prévoir le point de vue de l'auteur	→	➔	A°	
	B. Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

STRATÉGIES DE GESTION

(programme francophone)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		M	1re	2e	
1re	A. Faire appel à ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension	→	A°	↗	
		1re	2e	3e	
2e	A. Poser des questions pour mieux comprendre	→	A°	↗	
		1re	2e	3e	4e
3e	A. Tenir compte du genre, du nombre et du type des déterminants pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots	→	➔	A°	↗
	C. Faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		2e	3e	4e	5e
4e	A. Faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens dans la phrase	→	➔	A°	↗
	C. Segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu	→	➔	A°	↗
	D. Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	E. Établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		3e	4e	5e	6e
5e	A. Faire appel à ses connaissances sur les textes à structure descriptive pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites	→	➔	A°	↗
	C. Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	D. Faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension	→	➔	A°	↗
		4e	5e	6e	7e
6e	A. Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances	→	➔	A°	↗
	C. Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau	→	➔	A°	↗
	D. Faire appel à ses connaissances sur les familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau	→	➔	A°	↗
	E. Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		5e	6e	7e	8e
7e	A. Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite	→	➔	A°	↗
	C. Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de texte de cause à effet et à structures de problème et solution pous soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		6e	7e	8e	9e
8e	A. Utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	C. Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information	→	➔	A°	↗
	D. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif	→	➔	A°	↗
	E. Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		7e	8e	9e	10e
9e	A. Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser diverses ressources de référence pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		8e	9e	10e	11e
10e	A. Recourir aux indices de cohésion textuelle pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	C. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif	→	➔	A°	↗
	D. Noter, en cours de lecture des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet	→	➔	A°	↗
	E. Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		9e	10e	11e	12e
11e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		10e	11e	12e	
12e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif	→	➔	A°	
	B. Faire appel à ses connaissances des procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	
	C. Faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte	→	➔	A°	
	D. Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)
A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

(programme francophone)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		1re	2e	3e	4e
3e	A. Expliquer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte	→	➔	A°	↗
		10e	11e	12e	
12e	A. Évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour planifier sa lecture, pour construire le sens du texte et pour réagir	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)

➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)

↗ : consolidation des apprentissages

STRATÉGIES DE PLANIFICATION

(programme d'immersion)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		M	1re		
M	A. Reconnaître que l'écrit, formé d'illustrations et de symboles graphiques, est porteur de sens	A°	↗		
		M	1re	2e	
1re	A. Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins	→	A°	↗	
	B. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre pour orienter sa lecture	→	A°	↗	
		1re	2e	3e	
2e	A. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet traité et des circonstances entourant la situation de lecture pour orienter sa lecture	→	A°	↗	
	B. Reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte	→	A°	↗	
		2e	3e	4e	
3e	A. Se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe	→	A°	↗	
	B. Faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés	→	A°	↗	
		2e	3e	4e	5e
4e	A. Préciser son intention de lecture	→	➔	A°	↗
		3e	4e	5e	6e
5e	A. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet, niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication	→	➔	A°	↗
	C. Faire des prédictions à partir de différents moyens fournis tels que par l'enseignant pour orienter sa lecture schéma, liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse	→	➔	A°	↗
		4e	5e	6e	7e
6e	A. Formuler ses attentes par rapport au texte	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table de matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture	→	➔	A°	↗
	C. Prévoir un moyen d'organiser ses notes pour retenir l'information	→	➔	A°	↗
	D. Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		5e	6e	7e	8e
7e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource	→	➔	A°	↗
	B. Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion	→	➔	A°	↗
		6e	7e	8e	9e
8e	A. Examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en page, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
	B. Prévoir une façon d'annoter le texte	→	➔	A°	↗
		7e	8e	9e	10e
9e	A. Examiner les facteurs qui influent sur sa lecture	→	➔	A°	↗
		8e	9e	10e	11e
10e	A. Prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information	→	➔	A°	↗
	B. S'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture	→	➔	A°	↗
		9e	10e	11e	12e
11e	A. Émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol	→	➔	A°	↗
		10e	11e	12e	
12e	A. Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

STRATÉGIES DE GESTION

(programme d'immersion)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		M	1re	2e	
1re	A. S'appuyer sur les illustrations pour orienter sa compréhension	→	A°	↗	
	B. Associer le langage oral au symbole écrit	→	A°	↗	
	C. Utiliser ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension	→	A°	↗	
		1re	2e	3e	
2e	A. Poser des questions pour mieux comprendre ou pour affiner sa compréhension	→	A°	↗	
		1re	2e	3e	4e
3e	A. Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		2e	3e	4e	5e
4e	A. Faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu	→	➔	A°	↗
	C. Établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	D. Utiliser le type de déterminant, le genre et le nombre de déterminant pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	E. Utiliser les marqueurs de relation pour créer des liens dans la phrase	→	➔	A°	↗
	F. Utiliser ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes usuels pour trouver le sens d'un mot nouveau	→	➔	A°	↗
		3e	4e	5e	6e
5e	A. Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures narratives, descriptives et séquentielles pour soutenir sa compréhension et retenir l'information	→	➔	A°	↗
	C. Examiner la possibilité de passer outre certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur	→	➔	A°	↗
	D. Utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte	→	➔	A°	↗
	E. Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites	→	➔	A°	↗
		4e	5e	6e	7e
6e	A. Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de texte comparatives ou à structures de problème et solution pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	C. Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension	→	➔	A°	↗
	D. Utiliser un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information mot nouveau	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		5e	6e	7e	8e
7e	A. Modifier en cours de lecture sa manière de lire	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances de la structure textuelle de cause à effet pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		6e	7e	8e	9e
8e	A. Utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite	→	➔	A°	↗
	C. Utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information	→	➔	A°	↗
	D. Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	E. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif	→	➔	A°	↗
		7e	8e	9e	10e
9e	A. Utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses	→	➔	A°	↗
	B. Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	C. Remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		8e	9e	10e	11e
10e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif	→	➔	A°	↗
	B. Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	C. Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
	D. Utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur	→	➔	A°	↗
		9e	10e	11e	12e
11e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique	→	➔	A°	↗
	B. Utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	↗
		10e	11e	12e	
12e	A. Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif	→	➔	A°	
	B. Faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension	→	➔	A°	
	C. Noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir	→	➔	A°	
	D. Faire appel à ses connaissances de l'auteur et du contexte de production du texte	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)
A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)
↗ : consolidation des apprentissages

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

(programme d'immersion)

Niveaux	Stratégies	Échelle d'appropriation			
		1re	2e	3e	
2e	A. Expliquer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte	→	A°	↗	
		10e	11e	12e	
12e	A. Évaluer son utilisation des stratégies de lecture dans des variétés de contexte	→	➔	A°	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; /soutien fréquent (INITIATION)

➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel (PROCESSUS D'APPROPRIATION)

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable (MAÎTRISE)

↗ : consolidation des apprentissages

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage illustrée dans ce cahier

Ceci est un exemple.

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	- Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées dans l'enseignement de la lecture et appropriation du processus de lecture et de la démarche d'apprentissage. - Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage (le processus de lecture) et les étapes qui favoriseraient l'appropriation du processus par l'apprenant. - Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. - Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage (le processus de lecture).

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à la tâche * 6	- Susciter l'intérêt à la tâche. Expliquer l'utilité de la tâche et établir les liens avec les buts poursuivis.	- S'approprier le projet d'apprentissage. - S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures 1	- Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà.	- Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. - Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage 2 3 4	- Présenter des exemples : d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive. - Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. - Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans leur mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	- Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés à l'annexe 9.*

Les trois *pratiques* présentées dans ce tableau ne sont pas illustrées dans le présent cahier.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à la tâche * 2 3 4	- Présenter dans des bulles les stratégies cognitives et métacognitives qu'une lectrice efficace a utilisées pour réaliser sa tâche de lecture. - Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. - Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	- Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée 2 3 4	- Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. - Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche. - Faire noter par l'apprenant ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il réalise la tâche.	- Noter les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. - Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique coopérative 2 3 4	- Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. - Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. - Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. - Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	- Respecter leur(s) partenaire(s) et faire preuve d'écoute active. - Se situer face à la tâche. - Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. - Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. - Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle.
Pratique autonome 2 3 4	- Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. - Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité), de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). - Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. - Assister les apprenants dans une attribution consciente et personnelle des résultats de l'effort.	- Se situer face à la tâche. Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. - Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. - Se fixer des critères de réussite. - Activer ses connaissances antérieures. - Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. - Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés à l'annexe 9.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * 5	- Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances : faire établir un processus de lecture et une démarche d'apprentissage pour l'appropriation d'une stratégie de lecture par les apprenants. - Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. - Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru.	- Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. - Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. - Prendre conscience de son cheminement, de la pertinence de réaliser une tâche, d'apprendre au moyen de stratégies efficaces et d'un processus de lecture clair.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés à l'annexe 9.*

Principes d'apprentissage des programmes de français/FLA

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du « Cadre commun » pour l'enseignement du français/French language arts dans l'Ouest canadien. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage que nous vous avons fait vivre repose sur ces principes.

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS/FLA 1998

1 →
- L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

2 →
- L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

3 →
- L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

4 →
- L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

5 →
- Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances de contenu (connaissances déclaratives), celles qui portent sur les stratégies d'utilisation (connaissances procédurales) et celles relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

6 →
- La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

Voir comment ces principes d'apprentissage ont été mis en évidence dans la démarche d'apprentissage illustrée dans ce cahier (annexe 8).

DATE DE RETOUR

APR 22 2001

F255